

Escenarios universidad-escuela y voces desde las aulas. Repensando la colaboración en el marco de un proyecto interuniversitario

Elia Fernández-Díaz¹, Prudencia Gutiérrez Esteban² and Lorea Fernández Olaskoaga³

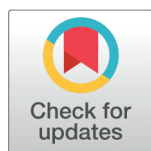
¹Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, España

²Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, España

³Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco, España

RESUMEN

Este trabajo recoge el análisis de una propuesta diseñada en el ámbito de la formación inicial del profesorado en tecnología educativa para favorecer la presencia de las escuelas en el contexto universitario. Con el propósito de contribuir a que el alumnado pueda experimentar un aprendizaje en la práctica y reflexivo, diseñamos un proceso de colaboración interuniversitaria para promover la interacción y la generación de conocimiento entre iguales. La deconstrucción del proceso, desde un enfoque narrativo, nos ha permitido abrir un espacio para reflexionar sobre las acciones que fomentan la participación e intercambio entre estudiantes de grado de diferentes universidades, repensar el papel de la tecnología en nuestro proceso de colaboración interuniversitaria y potenciar la relación con las escuelas. Superando la instrumentalización de las visitas escolares, consideramos esta relación como fuente de aprendizaje en los procesos formativos vinculados al desarrollo profesional, donde tanto la escuela como la universidad se nutren de aprendizajes de forma recíproca.



Recibido 28-11-2018

Revisado 07-01-2019

Aceptado 07-05-2019

Publicado 15-07-2019

Autor para correspondencia

Elia Fernández-Díaz,
eliamaria.fernandez@unican.es

Facultad de Educación, Avd. Los
Castros 52, 39005 Santander

DOI <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.372>

Páginas: 82-99

Distributed under
Creative Commons CC BY 4.0

Copyright: © NAER Journal of
New Approaches in Educational
Research 2019

Palabras clave COLABORACIÓN, INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA,
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO, TRANSFORMACIÓN, ESCUELAS

1 INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos constituye la segunda etapa de un proyecto de colaboración interuniversitaria que surge en el año 2012, a raíz de una ayuda concedida por la Red Universitaria de Tecnología Educativa en España. Participamos en el mismo tres profesoras de distintas universidades españolas (País Vasco, Extremadura y Cantabria) con docencia vinculada a la Tecnología Educativa y la Didáctica en el Grado de Educación Primaria.

Básicamente, nuestra andadura inicial estuvo centrada en el análisis de un proceso de colaboración interuniversitaria tecnológicamente mediado para reflexionar y transformar nuestra práctica y mejorar el aprendizaje del alumnado. Mediante el diseño de ágoras, o

OPEN ACCESS

asambleas de trabajo para discutir y permitir la confrontación de perspectivas en torno al rol investigador docente, comenzamos a dinamizar el intercambio de experiencias entre las aulas participantes (Fernández-Díaz, Fernández-Olaskoaga, y Gutiérrez-Esteban, 2017). Para ello se generaron espacios en los que el alumnado pudo colaborar compartiendo reflexiones sobre las problemáticas que rodean a la práctica educativa así como tomando decisiones sobre las alternativas posibles para la transformación. De esta forma, empezamos a trabajar conjuntamente para mejorar la dinámica de reconstrucción del conocimiento e iniciamos la apertura de nuestras propias aulas más allá del propio contexto universitario.

El análisis de los resultados de la primera etapa nos permitió constatar los principales hallazgos y dificultades de este proyecto interuniversitario. Habíamos logrado crear un entorno de trabajo para que nuestro alumnado pudiera intercambiar experiencias y repensar el rol docente. Igualmente los docentes universitarios habíamos compartido reflexiones sobre nuestras prácticas, transformando los escenarios habitualmente aislados en los que se suele desarrollar la formación inicial. A pesar de ello, varias fueron las dificultades detectadas durante el desarrollo del proceso. Por un lado, el excesivo uso de herramientas empleadas (Google Sites, Groups, Twitter, Youtube, Blogger), lejos de potenciar la mejora, había contribuido a dispersar nuestro propio proceso de reflexión. Por otro lado, tomamos consciencia de la necesidad de mejorar del proceso de colaboración, potenciar la conexión con el contexto escolar y reflexionar sobre los dilemas participativos inherentes. En nuestra nueva ruta, pretendemos avanzar hacia un nuevo modelo de enseñanza universitaria capaz de cuestionar el papel del profesor en el contexto universitario y las inercias que nos impiden agitar cognitivamente a nuestros alumnos, haciéndonos mantener las rutinas institucionalizadas, así como explicitar las controversias que surgen cuando abrazamos el activismo y nos enfrentamos a la urgente necesidad de abandonar nuestras zonas de confort en el contexto de trabajo (Brown, 2008; Forés, Sanchez-Valero, y Sancho, 2015).

En el ámbito universitario español, la adopción de las directrices comunes enmarcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior ha traído como consecuencia la modificación de los planes de estudios en los estudios de Grado para lograr una profesionalización y mejora de la formación inicial del profesorado. Con el propósito de formar maestros capaces de afrontar las problemáticas y dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual, se ha tratado de redirigir la mirada hacia el alumnado, aumentando la duración de los estudios así como apostando por una enseñanza experiencial y facilitadora de la adquisición de competencias, alejada de la mera transmisión de contenidos (COM, 2007). En esta misma línea, se ha incrementado la duración y calidad del periodo de prácticum, para dotar al alumnado de una formación básica, complementando los aprendizajes académicos con la experiencia en escuelas. Sin embargo, no se han acometido cambios estructurales para buscar una transversalidad o relación con las restantes asignaturas; el prácticum continúa figurando como asignatura independiente en los planes de estudio, sin que exista aún una adecuada interrelación entre teoría y práctica educativa (Darling-Hammond et al., 2005; De Oliveira y Gallardo-Echenique, 2015; Rice, 2002; Sutherland, Howard, y Markauskaite, 2010).

Junto a la parcelación del conocimiento perpetuada por la desconexión y jerarquización entre asignaturas como consecuencia del modelo de formación existente (Schiro, 2008), los estudios recientes sobre la construcción de la identidad docente y los procesos de reflexión sobre la acción en la formación inicial del profesorado (Zeichner y Conklin, 2008) continúan reivindicando la necesaria potenciación del rol investigador del alumnado en los planes de estudio.

Teniendo en cuenta el marco descrito, fuimos consolidando nuestro proyecto de colaboración interuniversitaria e iniciamos en el año 2014 una nueva etapa centrada en potenciar la generación de escenarios de colaboración universidad-escuela. En esta trayectoria actuamos promoviendo la presencia de las escuelas en el contexto universitario y vamos tejiendo paulatinamente el enfoque subyacente al proceso de indagación, a medida que vamos reflexionado sobre el sentido de las diferentes narrativas que intervienen en nuestro entorno de trabajo como instrumentos mediadores de la mejora

2 PERSPECTIVA TEÓRICA

En esta nueva coyuntura, la revisión de experiencias de facilitación y/o acompañamiento de la universidad en los procesos de cambio educativo y social supone un punto de inflexión en la fundamentación de nuestro modelo de colaboración interuniversitario y del compromiso por contribuir a la provocación y el cuestionamiento de lo institucionalizado. Tres son los pilares que fundamentan nuestra forma de colaborar: las resonancias identificadas en otras prácticas interuniversitarias caracterizadas por el uso de la narrativa; la priorización de la horizontalidad en las relaciones de colaboración con otros agentes y la búsqueda de la disrupción en el quehacer universitario.

En este devenir, seguimos, en primer lugar, el rastro de otros grupos de investigación cuyas aportaciones contribuyen a ensalzar el papel de las narrativas en la comprensión de los hallazgos y limitaciones de los procesos de apertura del aula universitaria para intercambiar experiencias con el propósito de potenciar la reconstrucción conjunta del conocimiento. En esta línea, encontramos experiencias de colaboración interuniversitaria que promueven modelos alternativos de formación del profesorado, potenciando el uso de estrategias que favorecen la construcción de identidades profesionales transformadoras (Clandinin, 2013; Clandinin y Connelly, 1991; Cortés, Rivas, y Leite, 2016; Rivas, 2014). Las huellas referidas nos hacen tomar consciencia de la necesidad de perfilar el enfoque de reflexión sobre la acción que venía caracterizando nuestro proceso de investigación y comenzar a transitar experimentando la virtualidad de la narrativa como instrumento de transformación, explorando el uso de los relatos como mediadores de la comprensión de las experiencias de aprendizaje, de las relaciones pedagógicas y de los dilemas que surgen cuando investigamos nuestra propia práctica, reconstruyéndonos y transformando nuestra historia junto a otros (Clandinin y Connelly, 1991 2004; Sparkes y Smith, 2008).

En segundo lugar, nos planteamos repensar el proceso de colaboración para favorecer la presencia de las escuelas en el contexto universitario y promover el rol investigador docente durante la formación inicial del alumnado (Ng, Nicholas, y Williams, 2010), fomentando

la relación entre la teoría y la práctica educativa. Y es que la reconceptualización de la colaboración se torna en pieza indispensable en nuestra nueva ruta, en la que deseamos que el acompañamiento se caracterice por una horizontalidad en las relaciones que nos haga cuestionarnos éticamente la toma de decisiones a cada paso (Fouche y Chubb, 2015; Hansen, 2014). Igualmente, este propósito de acompañamiento, nos lleva a plantearnos la conveniencia de construir este puente entre la universidad y la escuela desde el re-conocimiento de la singularidad de los participantes y el establecimiento de vínculos para mejorar la relación pedagógica con nuestro alumnado (Frymier y Houser, 2000). Priorizamos escuchar las voces desde la escuela, recorrer las historias de aprendizaje, para sumergirnos de lleno en el terreno de actuación y poder promover una práctica educativa situada, horizontal y colaborativa (Kemmis y McTaggart, 2013; Lafuente y Lara, 2013; Young, 2000).

Finalmente, la búsqueda de la disrupción en el quehacer docente obedece a la necesidad de conferir un sentido transformador y emancipatorio a nuestra práctica educativa universitaria (Anderson, 2017), diversificando la creación de itinerarios transformadores (Thomson, 2015). Reivindicamos romper con esa lógica de la continuidad escasamente analizada en el contexto universitario; un escenario adormecido, silenciado y ralentizado por el vaivén de las políticas públicas, de los intereses mercantilistas que potencian el crecimiento individual, la producción científica en serie, de forma convergente y alienadora, en detrimento de la relación pedagógica y del cuestionamiento del sentido de nuestras acciones. Conscientes de la necesidad de reivindicar un compromiso político social para dotar de sentido nuestra intervención educativa, estimamos oportuno promover el activismo (Arvanitakis y Hornsby, 2016; McFadden y Smeaton, 2017) así como posibilitar las divergencias o las rupturas con el planteamiento convencional y homogeneizador del conocimiento predominante en las instituciones universitarias (Giroux, 2016).

3 CONTEXTO Y MÉTODOS

3.1 Contextualización y sentido del proceso indagatorio

Participamos en este trabajo tres profesoras del área de Didáctica y Organización Escolar de diferentes universidades españolas junto a nuestro alumnado universitario (N=239), procedente de las diferentes asignaturas que impartimos en el ámbito de la formación inicial del profesorado.

Como comentamos en la sección previa, comenzamos una nueva fase en el año 2014 (en la que actualmente nos hallamos inmersas) con el propósito de tender puentes entre el contexto universitario y escolar así como promover la presencia de las escuelas en el ámbito universitario. Nuestra finalidad era la de mejorar el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado, potenciando la práctica reflexiva así como la reconstrucción conjunta del conocimiento de forma colaborativa con otros estudiantes más allá del propio terreno de actuación cotidiano, facilitando escenarios interuniversitarios para intercambiar democráticamente las experiencias de aprendizaje. Sintetizamos a continuación las principales cuestiones indagatorias planteadas en esta fase:

- Acerca de la ruptura de las barreras propias de las aulas universitarias y la posibilidad de expandirnos hacia otros contextos: ¿Cómo podríamos facilitar la construcción del conocimiento entre el contexto universitario y las escuelas participantes en este proyecto indagatorio?
- Sobre la relación pedagógica y las transformaciones en las prácticas: ¿Qué herramientas y estrategias podrían facilitar el rol investigador del alumnado?

Teniendo en cuenta el propósito descrito, comenzamos a establecer relaciones con las escuelas para invitarlas a participar en talleres sobre inteligencias múltiples (Gardner, 1983) que serían diseñados, desarrollados y evaluados por el alumnado universitario. La iniciativa fue inicialmente desarrollada en la Universidad del País Vasco, en el marco de un trabajo curricular interdisciplinario entre diferentes asignaturas.

El diseño de estas actividades se organizó teniendo en cuenta la contextualización curricular de estas actividades, dando cabida a un proceso de auto-evaluación, mediante la reflexión compartida virtual acerca de la experiencia desarrollada. Asimismo, se planificó una visita guiada por el edificio para que los niños y niñas pudieran conocer el espacio donde estudian los futuros maestros, contemplándose momentos para propiciar un encuentro significativo donde el alumnado de la escuela y la universidad, junto con los tutores y profesores universitarios pudieran intercambiar opiniones sobre las vivencias.

Con la intención de reconstruir conjuntamente el conocimiento en torno al desarrollo de los talleres, ideamos un proceso de colaboración asíncrono entre nuestro alumnado universitario. Por un lado, desde la Universidad de Extremadura se elaboraron una serie de vídeos en los que mostraban la relación entre las competencias y los contenidos que el currículo legalmente establecido define para el alumnado de Educación Primaria. La propuesta era realizar audiovisuales breves, a modo de micropíldoras, que además de las competencias y contenidos integrasen también algunas de las inteligencias múltiples. Tras realizar estos audiovisuales y compartirlos digitalmente, el alumnado de la Universidad del País Vasco tuvo que valorar cuestiones tales como la adecuación del material didáctico audiovisual a las características del alumnado y a los contenidos seleccionados, el valor visual del material didáctico generado y el grado de vinculación de las temáticas trabajadas en el audiovisual con las problemáticas sociales, proponiendo las mejoras pertinentes.

Este intercambio permitió mejorar posteriormente el diseño y desarrollo de los talleres diseñados para los alumnos de Primaria.

3.2 Recogida, producción y análisis de la información

En este trabajo, nos centraremos en destacar los cambios introducidos en esta fase con el propósito de aproximarnos a la metodología narrativa indagatoria (Cochram-Smith y Little, 1993).

Durante la fase previa se detectó la necesidad de introducir una retroalimentación a nivel superior por parte de los estudiantes de las diferentes universidades. Para ello, se planificaron varios intercambios entre nuestro alumnado universitario, que tuvieron lugar en un tiempo relativamente corto y en los que las acciones y/o actividades se organizaron con-

juntamente, compartiendo los objetivos de aprendizaje. Antes de proceder a la recogida de datos, especificamos y definimos el contexto de colaboración que íbamos a documentar. Se establecieron contactos con las escuelas para el intercambio de experiencias, se diseñaron e implementaron los talleres y se llevó a cabo una evaluación y reflexión sobre el desarrollo de la experiencia con diferentes agentes (estudiantes universitarios, estudiantes de escuela, profesores de escuela y los profesores universitarios involucrados).

En cuanto a las técnicas de recogida de información (observación participante, diarios, grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios), es preciso destacar la modificación del diseño inicial, tecnológicamente mediado, en esta segunda fase, para incorporar grupos de discusión presenciales para el seguimiento de la actividad del alumnado. Por otro lado, en la recogida de información sobre el proceso de reflexión del profesorado, las técnicas narrativas y las entrevistas con facilitadores externos vienen a complementar nuestras principales herramientas (diarios y grupos de discusión) así como a superar las dificultades en el acopio de datos de un proceso inicialmente caracterizado por la dispersión de herramientas.

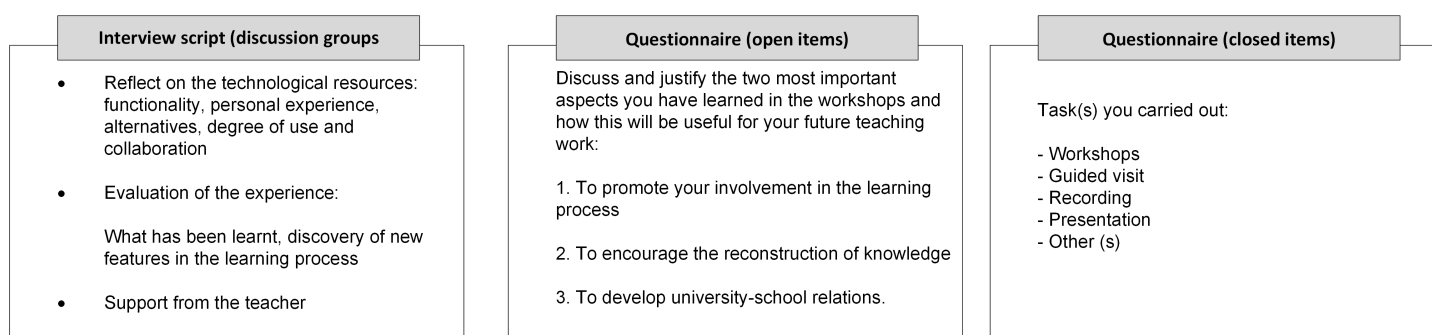


Figura 1 Recogida y producción de datos

En lo que respecta al análisis de la información, se llevó a cabo un proceso de reflexión en torno a las dimensiones (Miles y Huberman, 1994) que surgen de la implementación del proceso de colaboración, tratando de dar respuesta a las cuestiones que han guiado el proceso de indagación e integrando los dilemas que han ido emergiendo a propósito del análisis de las voces procedentes de las aulas. Dichas dimensiones fueron analizadas siguiendo la estela de otros trabajos centrados en explorar el potencial transformador de los relatos (Rivas et al., 2016). A continuación detallamos las dimensiones generadas:

- La redefinición de nuestra práctica docente en la aproximación a otros contextos.
- La relación pedagógica en la universidad y en la escuela.
- La transformación de las acciones en el contexto universitario a partir de las resonancias, dilemas y nuevos modelos formativos.

Siguiendo a Patton y Parker (2017) estas dimensiones se identificaron utilizando categorías derivadas inductivamente a partir de datos adquiridos y basadas en estudios anteriores relevantes de la revisión de la literatura. Todos los datos (Figure 1) fueron analizados utilizando los mismos métodos. Por lo tanto, se realizó una codificación abierta y axial (Corbin

y Strauss, 2008) con el fin de poder interpretar datos que permitan identificar dimensiones que representen los puntos de vista e historias de los participantes sobre su participación y contribuciones al desarrollo de estas experiencias. Durante la etapa de codificación, la información procedente de las transcripciones fue leída varias veces. Además, en todas las fuentes de datos se subrayaron las frases clave y se vincularon pensamientos, creencias e ideas significativas con las dimensiones identificadas posteriormente.

Al mismo tiempo, las historias mismas, destacadas por los participantes, han sido respetadas y discutidas de forma contextualizada. "Por lo tanto, cada narración contiene la marca de la autoría que está determinada por la propia experiencia y la forma de compartirla de cada colaborador, así como el estilo propio de cada investigador" (Hernández-Hernández & Sancho, 2017, p. 22). Los profesores universitarios han llevado a cabo un proceso de análisis compartido (mediado tecnológicamente tanto por el uso de documentos de texto compartidos virtualmente, como por los grupos de discusión y videoconferencias virtuales para intercambiar puntos de vista sobre el análisis de datos, la interpretación y el debate de los resultados). Como resultado, la metodología utilizada se caracteriza por ser abierta, emergente, flexible y en continuo desarrollo (Margalef y Pareja, 2008). Por tanto, no entendemos estas dimensiones como "la única posibilidad de análisis, ni pensamos en ellas como categorías cerradas" (Sancho & Padilla, 2016, p. 59). De esta forma, se han podido identificar similitudes, pero también hallazgos o disrupciones, que nos llevan a profundizar nuestra reflexión sobre la transformación de los escenarios de enseñanza en el ámbito de la formación inicial del profesorado, fomentando espacios que rompan barreras y potencien la construcción de relaciones pedagógicas.

La Figura 2 contempla una síntesis del diseño metodológico referido.

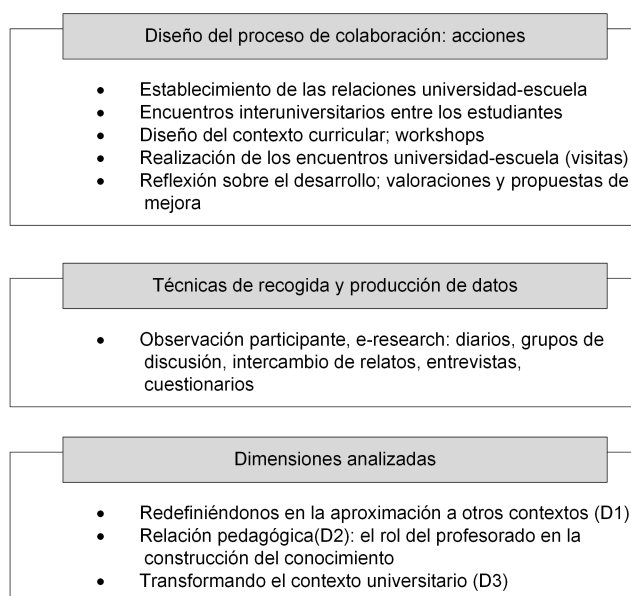


Figura 2 Síntesis del diseño metodológico

4 RESULTADOS: DESENTRAÑANDO LA HISTORIA DE COLABORACIÓN

En el siguiente apartado nos detendremos en el análisis de los resultados, organizado en torno a las dimensiones que emergen de la deconstrucción de los relatos generados por el profesorado universitario, en base a las cuestiones indagatorias anteriormente descritas. Los participantes aparecen identificados del siguiente modo: UT (profesorado universitario); profesorado de las escuelas (ST) y alumnado universitario (US).

4.1 Redefiniéndonos en la aproximación a otros contextos

En el establecimiento de las relaciones universidad-escuela desempeña un papel crucial la construcción de los relatos sobre las acciones desarrolladas y los episodios circundantes. En este primer momento, escuchar las voces desde la escuela y adentrarnos en conocer su historia y contexto de vida nos ayuda a desaprender modelos para poder desviarnos de unos ciclos prefijados, de unas fórmulas rígidas preestablecidas. Priorizamos la generación de vínculos en los que las relaciones marcadas por la horizontalidad puedan garantizar una toma de decisiones conjunta. De esta forma vamos dando cuenta de un proceso negociado en el que ambas partes, universidad y escuela, van compartiendo el deseo por promover un encuentro que apasione tanto a los alumnos de Primaria como al profesorado en formación. Como docentes, compartimos igualmente la necesidad de generar un entorno de trabajo sin ataduras y límites institucionales, así como favorecer una acogida desde el reconocimiento de las singularidades y deseos de los participantes:

“Un profesor que estaba cansando de los límites marcados por el reloj”

Sin duda, su opinión es lo que más valoro porque me permite ver lo que quiere para sus alumnos; unos alumnos realmente activos que responden bien a las salidas. Argumentó que es importante que haya una visita guiada por los espacios de la escuela, buscando momentos para interactuar (...) También me comentó que no quería estar a merced del tiempo, que sería interesante tener un respiro entre actividades, que si la experiencia duraba más de 2 horas bien, y si duraba menos, también. Dijo que sería muy interesante trabajar en espacios, donde se pudiera libremente rotar de uno a otro (UT1_D1; relatos, 2015).

En otro sentido, adentrarse en un proceso de colaboración universidad-escuela supone repensar los pilares de la actividad universitaria, la necesidad de provocar la ruptura con esa inercia que nos lleva a desarrollar situaciones de aprendizaje sin priorizar la reflexión del papel de la universidad en la transformación de la gramática de la escuela y de la realidad social. Durante el periodo en el que se van estableciendo las relaciones para iniciar el proceso de colaboración, los relatos de la maestra del colegio de Badajoz, en el contexto universitario extremeño, nos ayudan a comprender las historias de los excluidos y la urgencia de reaccionar frente a la inexorabilidad del destino del alumnado, un destino marcado por las deprivaciones socio-económicas de los barrios en los que las escuelas están ubicadas:

“Creo que es el comienzo de una buena amistad”

La situación social podríamos considerarla de forma general como desfavorecida, muy desfavorecida, agravada ahora por la crisis. (...) Les encantan de forma general los juegos de actividad, las dinámicas, los experimentos, las actividades relacionadas con el arte, actividades en las que se sientan partícipes, actores y protagonistas. No son muy capaces de mantener mucho tiempo la atención sostenida sobre explicaciones verbales, necesitan actividades cortas y motivantes (...) Que se puede llegar a estar ahí, que con coraje y esfuerzo se puede... porque animan a que todos ellos lleguen a la Facultad (...) Tenéis que comprender las bajas expectativas que tienen sobre ellos mismos (ST 1_ D1; entrevista, 2015).

La deconstrucción de los relatos nos ha permitido identificar que el alumnado procedente de escuelas en riesgo de exclusión social precisa de experiencias educativas en las que los estudiantes universitarios puedan actuar como referentes, modelos, para animarles a continuar los estudios. De esta forma, los escolares van interiorizando el papel emancipatorio de la educación como mecanismo para la transformación de sus vidas, proporcionando oportunidades para elegir el propio destino con independencia de la situación de origen.

4.2 Repensando el rol docente en la construcción del conocimiento

Una de nuestras inquietudes fundamentales tiene que ver con la necesidad de aumentar la involucración del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder lograr así la superación de un modelo directivo de gestión del aula. Nos parecía de crucial relevancia explorar las modificaciones de nuestra relación con el alumnado a propósito del contexto de colaboración universidad-escuela, ofreciendo oportunidades para que de forma situada y funcional el alumnado universitario pueda implicarse en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de los talleres que realizarán en la visita de las escuelas a la universidad.

Sin embargo, la reflexión en torno a la práctica nos permitió identificar la coexistencia de algunas situaciones en las que continua evidenciándose una jerarquía, un liderazgo asumido por tradición que dificulta la reconstrucción del conocimiento en el aula universitaria, así como el establecimiento de vínculos con el alumnado y la generación de un clima óptimo de trabajo que favorezca la acción dialógica, la reconstrucción del conocimiento y la incorporación de inquietudes emergentes.

Narrarse en este proceso ayuda a tomar consciencia de la necesidad de repensar las rutinas y roles para favorecer el pensamiento crítico y la interacción en el aula, a propósito de la reflexión en torno a la relación pedagógica:

“No estaba permitido decir no lo sé...”

Íbamos a iniciar un debate sobre los tipos de metodología en las aulas de Primaria y la reacción general fue el silencio (...) He hecho preguntas para promover la participación pero es difícil... el sentimiento es el mismo, que es solo un alumno es el que contribuye y habla. Les he prohibido usar esa expresión de “no lo sé”, que tanto usan. Potenciar el pensamiento crítico es un tema pendiente y hemos

de trabajarlo (...) La clase de hoy ha sido un claro ejemplo en el que un mediador, en lugar de facilitar, termina liderando... Creo que mi papel no ha cambiado en absoluto y tampoco el de los alumnos (UT1_D2; relatos, 2015)

4.3 Promoviendo el activismo: el papel de la universidad en la transformación social

La reflexión sobre el diseño de los talleres, realizada de forma conjunta en los foros de discusión, nos permitió llevar a cabo una toma de decisiones negociada sobre las temáticas a trabajar para contribuir a denunciar las problemáticas socioeconómicas que dificultan el logro de una educación en términos de igualdad.

Dado que una de las señas de identidad en nuestra nueva ruta de colaboración pivotaba sobre la necesidad de generar acciones disruptivas desde el contexto universitario, consideramos prioritario sensibilizar al alumnado para que puedan contribuir a la transformación de la realidad socioeducativa, actuando para fomentar la erradicación de circunstancias excluyentes. Por ello, tratamos de priorizar la vivencia de situaciones que favorecen la construcción de una identidad docente comprometida con la mejora de las circunstancias que rodean al individuo, de forma que el alumnado pueda desarrollar su proyecto de vida y participar activa y críticamente en el grupo social de pertenencia.

En este sentido, el contexto de colaboración escolar ideado en la Universidad de Extremadura nos brindó una oportunidad singular para reflexionar sobre la función socializadora de la educación y la necesidad de contribuir al logro de una escuela inclusiva. El siguiente fragmento del relato docente recoge las priorización de acciones para impulsar el cuestionamiento de la escolarización en igualdad de condiciones.

“Empoderándonos desde el reconocimiento de la otredad”

Creemos que es importante que los niños entiendan la realidad en la que están inmersos, no adornándolo con falsas imágenes sobre el mismo. Es decir, los temas propuestos anteriormente [las diversas realidades socioeconómicas, diferencias culturales, etc.] deben ser tratados con la sinceridad necesaria para crear alumnos críticos y conscientes de la realidad que les rodea. (...) Propongamos que elaboren y analicen un póster con los diferentes lugares del mundo donde las condiciones de acceso y permanencia en el puesto escolar no se cumplen (UT3_D3; relatos, 2015).

La generación de vínculos y el clima de confianza inherente a la relación pedagógica establecida favoreció la explicitación de estereotipos y prejuicios que de otra forma no hubieran podido detectarse, porque no habrían logrado transferir el ámbito privado del pensamiento del alumnado, para poder facilitar el cuestionamiento de las ideas implícitas. En virtud de este clima de trabajo logrado, hemos podido registrar cómo algunos estereotipos sobre violencia y racismo persistían a pesar de los conocimientos construidos sobre la diversidad a lo largo de la asignatura:

Quizá el error estuvo en la imagen que del centro les he llegado a generar, no sé hasta qué punto es conveniente haberles informado de las características del barrio. Como si el aviso hubiera contribuido a generar determinados prejuicios... Tomé consciencia de sus estereotipos cuando uno de mis alumnos dijo: Vamos a recogerlo todo antes de que vengan los alumnos de la escuela... a ver si nos van a robar algo (UT2_D3; relatos, 2015).

De esta forma conseguimos explicitar las incoherencias de un discurso teórico construido sobre la base de una experiencia educativa enraizada en la exclusión de las diferencias, en la segregación por grupos, en las historias que van corriendo paralelas en base al estrato social de pertenencia, para poder combatir así la perpetuación de estigmas y etiquetas en el contexto educativo.

Finalizamos este análisis destacando las valoraciones manifestadas en las sesiones de evaluación. Las voces del alumnado y del profesorado participante reflejan las principales transformaciones y dilemas percibidos en la mejora de la colaboración y de la relación pedagógica así como los avances en la sensibilización en torno al activismo educativo y social.

“Toda una experiencia vital y profesional”

En primer lugar, ha sido crucial porque nos ha permitido conocer otras realidades y percatarnos de lo afortunados o no que somos... (UT2_D3; relatos, 2015).

Ha sido muy importante para mis alumnos. Han encontrado en el alumnado universitario un referente a seguir, para continuar sus estudios y creer en la educación como una vía para salir de su contexto y transformar sus vidas (...) Teníais que ver cómo se relacionaban (...) (ST2_D3; entrevista, 2015).

Hablamos de inclusión, de sueños y de cómo los sueños pueden hacerse realidad, que es posible llegar a ser lo que uno desea ser (US_D3; grupo de discusión, 2015).

Teniendo en cuenta los hallazgos extraídos de los relatos, las entrevistas y los grupos de discusión, esta experiencia ha permitido a los estudiantes universitarios tomar conciencia de otras realidades y circunstancias diferentes, más restringidas y difíciles que las nuestras. Al mismo tiempo, los estudiantes universitarios han aprendido a respetar las divergencias comportamentales, explorando la autonomía y la capacidad de trabajo de los niños en estos espacios compartidos.

5 DISCUSIÓN

El análisis realizado nos ha permitido repensar el aula universitaria como escenario capaz de favorecer la construcción de diferentes narrativas a través de estos encuentros compartidos “universidad-escuela” en el marco de un proyecto interuniversitario. Los distintos relatos recogen la reinención de escenarios de trabajo habitualmente institucionalizados,

sometidos a fórmulas cerradas de impartición de asignaturas en las que las prácticas se desarrollan en un horario fragmentado que impide la conexión entre materias, siendo ocasional y anecdótico que las escuelas visiten y desarrollen experiencias dinamizadas por alumnos universitarios (Sanz y Gutiérrez, 2016).

El análisis realizado da cuenta de las transformaciones de los sujetos protagonistas de la experiencia y de quienes indirectamente han participado, resignificando las historias personales en el contexto de trabajo colaborativo, dado que nuestra identidad docente se conforma al relatarnos y en base a los relatos que otros narran sobre nosotros mismos (Clandinin y Connelly, 2004), contribuyendo de esta forma a la mejora de nuestro desarrollo profesional docente (Adams, 2017; Sfard y Prusak, 2005).

Fundamentalmente, esta investigación se desarrolla posibilitando la comunicación y el intercambio entre el alumnado universitario inmerso en la experiencia sobre lo aprendido e igualmente entre el profesorado, contemplando un diseño donde las aulas se vuelven espacios abiertos, compartidos y transformables, que permiten redefinirnos a medida que escuchamos las necesidades de los agentes con los cooperamos (Cook, 2015; Nind, 2014). Esta transformación del diseño ha posibilitado la horizontalidad en el proceso de colaboración y en la propia relación pedagógica lograda, ya que son los alumnos quienes diseñan y gestionan estos espacios compartidos, convirtiéndose en verdaderos protagonistas de las situaciones de aprendizaje ideadas (Niemi, 2002).

Los encuentros universidad-escuela han potenciado por un lado, la responsabilidad de nuestro alumnado con respecto al alumnado de Primaria participante. Asimismo, han permitido la participación del alumnado universitario en el diseño de las actividades y talleres, la gestión del tiempo y de los recursos así como la posterior evaluación mediante un aprendizaje situado y contextualizado (Lave y Wenger, 1991). Para ello hemos fomentado la indagación en el aula universitaria, potenciado el rol investigador del alumnado, integrando la voz del alumnado en la reflexión sobre la mejora.

Por otro lado, también ha beneficiado a las escuelas por la oportunidad que se les brinda de conocer la universidad como institución y llevar a cabo experiencias educativas en un contexto distinto al centro educativo donde habitualmente estudian. Mediante el desarrollo de los talleres se han podido explicitar muchas etiquetas asumidas inconscientemente, así como favorecer el cuestionamiento de las ideas preconcebidas como mecanismo de superación de estereotipos. El análisis de los relatos nos ha permitido visualizar un espacio neutro superando las barreras del contexto escolar y los impedimentos para lograr un desarrollo curricular acorde a un modelo inclusivo (Ainscow, 2005), acogedor de las diferencias étnicas, cognitivas, culturales o socio-económicas, entre otras (Abdallah, 2017).

En definitiva, los resultados de la investigación ponen de manifiesto las implicaciones de un proyecto interuniversitario cuya relevancia estriba en potenciar la transformación de los escenarios habitualmente aislados en los que se suele desarrollar la impartición de asignaturas en el contexto de formación inicial, relatando la riqueza inherente a la mezcla de contextos geográficos y culturales implicados (Pence y Macgillivray, 2008), así como los dilemas e incidentes críticos que permitirán trazar el próximo ciclo de actuación, tal y como detallaremos en el próximo apartado.

6 CONCLUSIONES

La deconstrucción del proceso de investigación, desde un enfoque narrativo, nos ha permitido abrir un espacio para reflexionar sobre las acciones que fomentan la participación e intercambio entre estudiantes de grado de diferentes universidades, potenciando la relación con las escuelas. Sintetizamos a continuación los principales hallazgos y limitaciones del proceso, teniendo en cuenta el propósito de la investigación y las cuestiones que han guiado el proceso de indagación.

Los resultados presentados en este trabajo ponen de manifiesto los avances de esta fase y la cristalización de nuestro compromiso por mejorar la interrelación de agentes y contextos, favoreciendo la presencia de las escuelas en el ámbito universitario. Hemos conseguido romper el aislamiento habitual del aula, desafiando la lógica espacio-temporal que preside la enseñanza universitaria (Alonso y Berasategi, 2017; M. y Dubula, 2016). A partir del relato de las acciones vinculadas al diseño, desarrollo y evaluación de los talleres hemos logrado identificar los significados que se van reconstruyendo en el propio proceso de colaboración. Esta apertura del contexto universitario para acoger a los escolares ha permitido un acercamiento entre los agentes implicados y el principio de un largo recorrido para contribuir al sueño de una educación expandida (Díaz, Lamb, Wesch, Ito, y Gil, 2012). Nos hemos aproximado al uso de los diferentes lenguajes y medios para entender la diversidad de situaciones como elemento enriquecedor, preocupándonos por conseguir un clima de confianza y respeto entre los participantes. Lejos de conseguir una relación instrumentalizada, hemos sentado las bases para continuar avanzando en un proceso de creación compartida del conocimiento de forma horizontal y recíproca (Edward-Groves y Kemmis, 2016).

La revisión bibliográfica realizada en torno al uso de técnicas narrativas nos ha permitido reconducir metodológicamente el diseño de la investigación, abriendo cauces para poder analizar, relatando, la historia de colaboración vivenciada. En este sentido, podemos constatar las mejoras implementadas tanto en el establecimiento de vínculos con las escuelas como en la relación pedagógica con nuestro alumnado universitario, para evitar la direccionalidad vertical en el diseño de las situaciones de aprendizaje, potenciar la relación entre teoría y práctica educativa y permitirles experimentar el rol investigador del docente en el ámbito universitario, a través de la reflexión sobre la acción (Price, 2001).

7 PROPUESTAS DE MEJORA

No obstante, evidenciamos una serie de lagunas y dificultades que nos servirán para arbitrar la mejora de cara al próximo ciclo de colaboración (Harrison, 2013). Algunas de ellas surgen de las dificultades encontradas en el alumnado universitario, relativas a los estereotipos detectados o al desconocimiento del perfil del alumnado de Primaria que participó en la experiencia. Creemos necesario trabajar previamente estas cuestiones en el aula universitaria, mediante un análisis del contexto que nos permita anticiparnos y revisar críticamente las expectativas sobre las características del alumnado, la función socializadora de la educación, las situaciones de exclusión y el abandono escolar (Alexander, Entwisle, y Kabbani,

2001; Drescher, 2017; Li, Kenzy, Underwood, y Severson, 2015; Stosich, 2016).

Otra de las mejoras tiene que ver con la necesidad de profundizar en el cuestionamiento del papel de la universidad en la democratización del conocimiento. Hemos de replantearnos cómo podemos provocar en nuestro alumnado la transformación, la ruptura con las inercias para, por el contrario, promover la coherencia en la búsqueda del modelo docente que ha de forjarse para una sociedad en continuo cambio. Ello supone interrogarnos sobre cómo la universidad promociona la docencia y qué modelo de docencia construye, esto es, cuestionarnos la dimensión social, política y ética de la universidad (Giroux, 2016; Jordan y Kapoor, 2016; Rowell y Hong, 2017; Sousa, 2006).

Asimismo, consideramos prioritario generar situaciones para poder deconstruir las propias vivencias escolares y tratar de confrontar el modelo docente interiorizado, puesto que se trata de un conocimiento fuertemente arraigado, experimentado durante su historia escolar. Para ello pretendemos incorporar la reflexión en torno a los relatos escolares e historias de vida explorando los conflictos y contradicciones en la reconstrucción del conocimiento (Bruner, 1986). Igualmente, el trabajo vehiculado a través de las biografías escolares nos permitirá generar situaciones de aprendizaje para cuestionar las representaciones y significados otorgados por las culturas hegemónicas que acaban mediatizando nuestra interacción con los grupos minoritarios (Beberley, 2010).

Finalmente, nos parece necesario continuar profundizando sobre las resonancias que puede provocar este proceso de colaboración en otros grupos universitarios, la participación de agentes externos como facilitadores del proceso o la reutilización crítica de las producciones generadas por nuestro alumnado, potenciando la cultura colaborativa y la remezcla en el uso de los materiales (Wiley, 2007).

REFERENCIAS

- Abdallah, M. M. S. (2017). Towards improving content and instruction of the 'TESOL/TEFL for Special Needs' course: an action research study. *Educational Action Research*, 25(3), 420–437. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1173567>
- Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 67, 161–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.007>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., y Kabbani, N. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Alonso, I., y Berasategi, N. (2017). The integrated curriculum, university teacher identity and teaching culture: the effects of an interdisciplinary activity. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6, 127–134. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.235>
- Anderson, G. (2017). Participatory Action Research (PAR) as Democratic Disruption: New Public Management and Educational Research in Schools and Universities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5), 432–449. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1303211>

- Arvanitakis, J., y Hornsby, D. J. (2016). *Universities, the citizen scholar and the future of higher education*. Hampshire: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137538697>
- Beberley, J. (2010). Theses on subalternity, representation, and politics. *Postcolonial Studies*, 1(3), 305–319. <https://doi.org/10.1080/13688799889987>
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3–12. <https://doi.org/10.1007/BF03401019>
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut: Creek, Cal: Left Coast Press.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1991). Narrative and story in practice and research. En C. Witte-rell y N. Noddings (Eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education* (pp. 259–281). New York: Teachers College.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cochram-Smith, M., y Little, S. L. (1993). *Inside/outside. Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- COM. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. Recuperado de [Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52007DC0392](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52007DC0392)
- Cook, T. (2015). Harnessing the power and impact of creative disruption. *Educational Action Research*, 23(4), 461–464. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1099977>
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Cortés, P., Rivas, J. I., y Leite, A. (2016). Education and social change in Spain: from crisis to opportunity. *Ethnography and Education*, 11(2), 204–221. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1147971>
- Darling-Hammond, L., Pacheco, A., Michelli, N., LePage, P., Hammerness, K., y Youngs, P. (2005). Implementing Curriculum Renewal in Teacher Education: Managing Organizational and Policy Change. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Implementing Curriculum Renewal in Teacher Education: Managing Organizational and Policy Change* (pp. 442–478). San Francisco: Jossey-Bass.
- De Oliveira, J., y Gallardo-Echenique, E. (2015). Early Childhood Student Teachers' Observation and Experimentation of Creative Practices as a Design Processes. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 77–83. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.4.122>
- Díaz, R., Lamb, B., Wesch, M., Ito, M., y Gil, F. G. (2012). *Expanded Education*. Recuperado de http://www.international.zemos98.orgIMG/pdf/expanded_education.pdf
- Drescher, T. (2017). The Potential of Modelling Co-Teaching in Pre-Service. *Education, Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(3). Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1764&context=jutlp>
- Edward-Groves, C., y Kemmis, S. (2016). Pedagogy, education and praxis: understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory. *Educational Action Research*, 24(1), 177–97. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1076730>
- Fernández-Díaz, E., Fernández-Olaskoaga, L., y Gutiérrez-Esteban, P. (2017). Collaborative Action Research through technologically mediated agoras. *Educational Action Research*, 25(1), 56–70. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1141107>
- Forés, A., Sanchez-Valero, J. A., y Sancho, J. M. (2015). Leaving comfort zone. Dilemmas and challenges in the European Higher Education Space. *Tendencias Pedagógicas [Pedagogical Tendencies]*, 23, 205–214. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2080/2178>

- Fouche, C. B., y Chubb, L. A. (2015). Action researchers encountering ethical review: a literature synthesis on challenges and strategies. *Educational Action Research*, 25(1), 23–34. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1128956>
- Frymier, A., y Houser, M. (2000). The teacher student relationship as interpersonal Relationship. *Communication Education*, 58(3), 327–349. <https://doi.org/10.1080/03634520009379209>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Giroux, E. (2016). Higher Education and the politics of disruption. *Entramados, Educación y Sociedad, [Frameworks: Education and Society]*, 3, 15–26. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1615/1614>
- Hansen, D. T. (2014). Cosmopolitanism as cultural creativity: New modes of educational practice in globalizing times. *Curriculum Inquiry*, 44(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/curi.12039>
- Harrison, C. (2013). Collaborative action research as a tool for generating formative feedback on teachers' classroom assessment practice: The KREST project. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(2), 202–213. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.741839>
- Hernández-Hernández, F., y Sancho, J. M. (2017). Life histories and narratives about subalternity: Facing the challenge of the intractable in relation with the other. *Educar*, 54(1), 15–29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>
- Jordan, S., y Kapoor, D. (2016). Re-politicizing participatory action research: unmasking neo-liberalism and the illusions of participation. *Educational Action Research*, 24(1), 134–150. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1105145>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2013). Participatory action research. Communicative action and the public sphere. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 271–328). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lafuente, A., y Lara, T. (2013). Situated learning and practices procomunals. *RASE Journal*, 6(2), 168–177.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Li, X., Kenzy, P., Underwood, L., y Severson, L. (2015). Dramatic Impact of Action Research of Arts-Based Teaching on At-Risk Students. *Educational Action Research*, 23(4), 567–580. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1042983>
- M., A., y Dubula, V. (2016). Walking the Walk? Critical reflections from an Afro-Irish emancipatory research network. *Educational Action Research*, 24(1), 115–134. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1132242>
- Margalef, R., y Pareja, L. (2008). Innovation, Research and Professional Development in Higher Education: Learning from Our Own Experience. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 104–116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.007>
- McFadden, A., y Smeaton, K. (2017). Amplifying Student Learning through Volunteering. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(3). Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1710&context=jutlp>
- Miles, M., y Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 429–444). London: Sage Publication.
- Ng, W., Nicholas, H., y Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.010>
- Niemi, H. (2002). Active learning: a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763–780. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00042-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00042-2)

- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* London/New York: Bloomsbury Publishing.
- Patton, K., y Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351–360. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Pence, H. M., y Macgillivray, I. K. (2008). The Impact of an International Field Experience on Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.003>
- Price, J. (2001). Action research, pedagogy and change: The transformative potential of Action research in preservice teacher education. *Curriculum Studies*, 33(1), 43–74. <https://doi.org/10.1080/00220270118039>
- Rice, E. H. (2002). The Collaboration Process in Professional Development Schools. Results of a Meta-Ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55–67. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001006>
- Rivas, J. I. (2014). New identity in teacher education: students' voices. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 7(1), 487–494. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/issue/view/16>
- Rivas, J. I., Leite, A. E., Márquez, M. J., Cortés, P., Prados, M. E., y Padua, D. (2016). Facebook as a virtual place to share learning between groups of students from different universities. *RELATEC, Latin American Journal of Educational Technology*, 15(2), 55–66.
- Rowell, L. L., y Hong, E. (2017). Knowledge democracy and action research: Pathways for the Twenty-First Century. En L. L. Rowell, C. D. Bruce, J. M. Shosh, y M. M. Riel (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research* (pp. 63–83). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40523-4_5
- Sancho, J., y Padilla, P. (2016). Promoting digital competence in secondary education: are schools there? Insights from a case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 57–63. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.157>
- Sanz, J., y Gutiérrez, L. (2016). Scientific workshops with children in the early childhood education degree: a model of action research and a university-school initiative. *Campo Abierto [Open Field Journal]*, 35(1), 205–216. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2844>
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Los Angeles, CA: Sage.
- Sfard, A., y Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34, 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Sousa, B. (2006). The university in the 21st century: Toward a democratic and emancipatory university reform. En R. A. Rhoads y C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in The Americas* (pp. 60–100). Palo Alto: Stanford University Press.
- Sparkes, A. C., y Smith, B. (2008). Narrative constructionist inquiry. En J. Holstein y J. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 295–314). London: Guilford Publications.
- Stosich, E. I. (2016). Building teacher and school capacity to teach to ambitious standards in high-poverty schools. *Teaching and Teacher Education*, 58, 43–53. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.010>
- Sutherland, L. M., Howard, S., y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455–465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Thomson, P. (2015). Action Research with/against Impact. *Educational Action Research*, 23(3),

309–311. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1062235>

Wiley, D. (2007). *On the sustainability of open educational resource. Initiatives in Higher Education*. OECD's Centre for Educational Research and Innovation (CERI). OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/ceri/38645447.pdf>

Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Zeichner, K., y Conklin, H. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, y D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 269–289). New York: Routledge.